

« Peut-on échapper en FLE à l'évaluation certificative ? Du prescrit au souhaitable. » *Le français dans le mille*. La Revue de l'ABPF. Septembre 2013. Bruxelles. 81-86.
Claude Springer, université Aix-Marseille, Laboratoire parole et langage.

L'objectif de cet article n'est pas de donner des conseils pédagogiques pour une meilleure prise en compte de l'évaluation certificative définie par le « prescrit institutionnel ». En effet, d'une part, je ne suis pas un connaisseur suffisamment averti du système éducatif belge, d'autre part, j'estime, comme d'autres, que le mouvement européen (suite au CECRL), qui a propulsé la certification en langues, est néfaste pour la pédagogie de la classe de FLE. Je vous propose ainsi quelques réflexions personnelles tirées de mon expérience en didactique du FLE en France et de par le monde.

Il est interdit de réfléchir ! Le rouleau compresseur de l'évaluation institutionnelle certificative.

Loin de moi l'idée de pousser quiconque à entrer en « résistance civique » contre l'institution et la réforme certificative ! Je pense simplement que les acteurs sociaux, intelligents, éduqués, que nous sommes, ont le droit et le devoir d'adopter une position critique – n'est-ce pas ce que nous demandons à nos élèves et étudiants ? – face aux injonctions institutionnelles qui impactent inévitablement notre métier. Je ne vais pas m'étendre sur l'évaluation institutionnelle ou certificative. Cela me semble maintenant entendu (par exemple Huver et Springer, 2011¹ ; voir aussi Crahay, 2006²).

Le tournant pris en moins de 10 ans pour adopter l'optique certificative est remarquable et mérite d'être questionné. Tout devient désormais occasion à standardiser pour mieux contrôler, à contrôler et réformer, voire rejeter ce qui dérange, pour respecter les critères de performance du top 10 éducatif. Les Anglo-saxons connaissent ces dérives depuis longtemps et parlent de « teaching to the test ». Cette évolution est lourde de conséquences pédagogiques. Les manuels de FLE ont tous troqué l'évaluation formative au bénéfice d'un entraînement au Delf et donc de l'évaluation certificative. Beaucoup de centres de formation, d'écoles, mettent en avant non pas le plaisir de s'ouvrir aux langues mais la possibilité offerte de réussir le Delf A1 ou A2 ou B1. On n'apprend alors plus une langue pour le plaisir, la culture, l'ouverture, mais pour accumuler des trophées, les certificats officiels qui ont désormais valeur marchande.

Il est ainsi désormais interdit de réfléchir : « il faut bannir le mot imagination à tout jamais. Vous n'en n'avez que faire. » disait Gradgrind dans *Hard Times* de Dickens ! Les temps sont en effet difficiles pour les enseignants.

Vous avez dit « évaluer des compétences » ?

Si l'on écoute les chercheurs en éducation à l'origine de l'approche par compétences (Canada, Belgique : voir Roegiers par exemple), la compétence existe et peut être évaluée. Je prendrai – heureux hasard des recherches sur internet – un exemple tiré d'un document de l'inspection belge d'allemand de la communauté francophone³ pour interroger la notion de compétence et l'évaluation des compétences (Que l'inspection belge pardonne ce qui va sembler être une impertinence). Le « petit guide » me permet simplement de contextualiser la réflexion pour montrer les « raccourcis » notionnels que l'on observe aujourd'hui et qui sont, de mon point de vue, dommageables et porteurs de régression.

1° Ce guide débute en affirmant que permettre aux élèves de « communiquer » demeure l'objectif institutionnel incontournable en langues. Amener à « communiquer » c'est « rendre compétents » les élèves. Nous retrouvons ici une définition conforme avec l'idée qu'il est indispensable d'avoir des savoirs et des savoir-faire à disposition. Ces savoirs et savoir-faire

sont définis par le sigle ssfl (grammaire, vocabulaire, etc.) et constituent le 5^e point dont il faut évaluer la maîtrise.

2° Cette compétence globale (communiquer) est décrite selon la tradition didactique en 4 sous-compétences, qui iraient de soi (elles « s'imposent »). Exit alors les aspects sociolinguistique et pragmatique, exit la compétence interculturelle, plurilingue, sociale, etc. Ne retrouve-t-on pas simplement la « compétence de communication » ?

3° Évaluer consisterait à vérifier, contrôler « la maîtrise de ces compétences » et des savoirs/savoir-faire. Je parlerais volontiers d'une pédagogie de la maîtrise renouvelée. On évalue ce qui a été enseigné et qui est observable (objectif/évaluation), c'est-à-dire les connaissances définies préalablement. On propose ainsi d'évaluer chaque compétence : pour l'expression orale voici un exemple de tâche (semblable à celles de la banque d'outils) :

EO All 1^e année

TACHE Tu joues un élève allemand. Un copain belge t'interviewe sur tes goûts alimentaires.

Pense aux différents repas du jour. Tu peux noter quelques mots pour mémoire. Mais tu ne peux pas les montrer à ton copain.

Il s'agit de l'approche par tâche simulant les tâches de la vie réelle qui auraient nécessairement « du sens ». Mais personne ne s'y trompe, il s'agit de contrôler le vocabulaire et la syntaxe appris en amont.

Mais peut-on maîtriser une compétence ? Peut-on maîtriser la compétence de communication en langue 1 ou en langue 2, 3 ? S'agit-il réellement d'action, de tâche sociale intégrée ? N'est-ce pas plutôt un exercice contextualisé semblable aux exercices de l'approche communicative dont l'objectif est de vérifier si l'input enseigné est maîtrisé lors de la performance d'output (ce sont les termes utilisés par l'inspection) ? N'est-on pas simplement en train de changer de terminologie et d'appeler exercice « tâche », savoir et savoir-faire « compétences » ?

Et si on définissait la communication pour un agir social ?

Cette évolution qui se voudrait actionnelle ne cherche pas à redéfinir ce que signifie agir et communiquer. Or, pour qu'il y ait communication, il ne suffit pas que les interlocuteurs prennent leur tour de parole, qu'ils reproduisent un script appris et connu d'avance de tous, mais qu'ils s'engagent réellement, qu'ils aient quelque chose à dire, qu'ils « se parlent » dans des échanges suscités par l'action et donc imprévus. N'est-ce pas la condition sine qua non pour parler de « tâche qui a du sens » et de « communication authentique » ?

Ce n'est donc pas la « simulation du réel » qui apporte l'authenticité, comme le posait déjà l'approche communicative, mais l'engagement dans une action commune, dans un projet commun, qui demande à surmonter des obstacles et à réaliser ensemble une action. C'est à cette condition que les élèves deviennent des acteurs sociaux qui agissent ensemble en vue de réaliser un projet qui va pousser à « communiquer langagièrement ». C'est dans l'action que la langue se crée et que les mots prennent sens.

Pour en finir avec ce point, je dirais, toujours avec impertinence mais réalisme, que si un professeur souhaite ne rien bouleverser de ses habitudes, s'il cherche à respecter le nouveau contexte institutionnel, il n'est pas trop difficile pour lui de « faire avec » et de respecter « le prescrit », c'est à dire de « faire semblant » en cochant les cases du référentiel, comme nos élèves doivent « faire semblant » de communiquer authentiquement dans des « tâches qui ont du sens » sur le papier. Il n'y a donc en effet presque rien à rajouter !

Peut-on en sortir ?

Peut-on développer un « style professionnel » (Clot et Faïta, 2000⁴) en phase avec des aspirations plus humanistes qui ne seraient pas complètement hors cadre ? C'est une question délicate qui relève des choix de chacun et de l'idée que l'on se fait de l'éducation, de la langue et du métier. Encore faut-il que le système éducatif s'inscrive dans une « éducation plurilingue et interculturelle » de qualité qui vise à développer une personnalité citoyenne

(Coste et al., 2009)⁵. C'est un choix éthique et idéologique, un choix de société. Souhaitons-nous formater, standardiser ou développer des personnalités plurielles et citoyennes ? La perspective de l'action sociale implique pour moi d'adopter une autre pédagogie et de concevoir des dispositifs d'apprentissage ouverts (Springer, 2010⁶ ; voir aussi Longuet, 2012⁷).

Cet objectif est pourtant évoqué par le CECRL (p. 9) : il pose le « développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience de l'altérité » comme un des objectifs éducatifs souhaitable (voir aussi le Socle de compétences belge). N'est-il pas souhaitable d'aller au-delà du formatage de l'approche par tâche mal comprise (voir supra) pour adopter, comme le proposaient déjà Debyser (1969)⁸ et Caré (1973)⁹, une approche de la créativité et de l'imprévu ? On ne peut espérer engager les élèves dans des activités significatives s'il n'y a pas un quelconque « projet » collectif. Ne sommes-nous pas à l'époque des réseaux sociaux, de Petite Poucette (Serres, 2012)¹⁰ ? Les langues n'ont-elles pas un rôle fondamental à jouer dans la construction de personnalités ouvertes aux autres grâce aux échanges à distance ?

Être compétent en langues va donc bien au-delà de la simple compétence linguistique et de communication. Le CECRL parle d'ailleurs (p. 16) de compétences générales qui curieusement disparaissent des référentiels tout comme l'interculturalité et le plurilinguisme. On parle de développer des personnalités au sein de communautés et dans le cadre d'expériences sociales partagées pour prendre en compte la complexité sociale. L'agir social et le dialogisme ne peuvent se comprendre en dehors de communautés apprenantes, de réseaux d'apprentissage. Ne sommes-nous pas aussi concernés par ces savoirs et savoir-faire (Huver et Springer, 2011 : 244) personnels et sociaux : mettre en œuvre sa pensée créatrice ; développer l'estime de soi ; coopérer et s'impliquer dans un projet ; servir de médiateur et développer une conscience interculturelle ?

Ces compétences (personnelles, sociales, langagières, technologiques, artistiques) n'existent pas en dehors des actions mises en œuvre dans des projets collectifs. La compétence est en acte, située, elle n'est pas prédéfinie, déjà là, mais se référentialise au sein même d'une communauté apprenante qui agit. Le langage est une activité créatrice (une *energeia* disait Coseriu, 2007)¹¹.

Ces brefs éléments de réflexion me font dire que ce n'est pas la conformité à un référentiel externe qui importe, mais la capacité de chaque élève à construire ses repères. Les référentiels institutionnels ne devraient être que des outils de référence mais surtout pas des buts en soi. L'évaluation en classe ne peut être que formative (auto/coévaluation et utilisation du portfolio par exemple). L'évaluation certificative doit demeurer externe et ponctuelle (examen de fin de cycle, certificat externe, etc.). *Hard Times* !

Claude Springer, Professeur en Sciences du langage / FLE à l'université Aix-Marseille

¹ Huver, E. et Springer, C. (2011). *L'évaluation en langues*. Didier.

² Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». In *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars 2006, pp 97-110.

³ « Petit guide » pour les professeurs d'allemand www.restode.cfwb.be/download/programmes/petit-guide-prof-lang-germ.pdf

⁴ Clot, Y., & Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. ». In *Travailler*, n° 6.

⁵ Coste, D., Cavalli, M., Crisan, A., van de Ven, P. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit*. Division des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe.

⁶ Springer, C. (2010). « La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». In *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, pp. 511-523.

⁷ Longuet, F. (2012). *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues*. Thèse en ligne :

<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00770640/>⁸ Debyser, F. (1973). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique ». In *Le Français Dans Le Monde*, n°100, pp. 63-68.

⁹ Caré, J.-M. (1989). « Approche communicative : un second souffle ? » In *Le Français Dans Le Monde*, n° 226, pp. 50-54.

¹⁰ Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Editions Le Pommier.

¹¹ Coseriu, E. (2007). *Sprachkompetenz*. Günter Narr Verlag. Tübingen.